

**ДЕЙСТВЕННОСТЬ ФОРМАТИВНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
БАЗОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

DOI: 10.25629/НС.2018.11.06

НИЧЕПОРУК Л.М.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Россия, Москва

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу использования формативной оценки, в частности, формативной обратной связи для совершенствования такого базового коммуникативного навыка, как умение рассказывать истории. В статье приводятся результаты исследования, проведенного с целью выявления степени действенности обратной связи, полученной от сверстников в ходе формирования и повествования небольшой истории о значимой вещи или событии. Как сверстников мы определяем не только лиц, одинакового с испытуемыми возраста, но и тех, кто может находиться с испытуемыми в одном статусе, на одном уровне в иерархии. В качестве методологии используется модифицированная схема, ранее использованная в концепции обучения действием. Также мы предлагаем области практического применения результатов нашего исследования – в частности в варианте внутрифирменного обучения. Результаты данного исследования могут быть полезны и при изучении вопроса формативной оценки обучающихся, и не только, программ.

Ключевые слова: формативная обратная связь, формативная оценка, коммуникативный навык.

Введение

Несмотря на большое количество работ, связанных с формативным оцениванием в обучении, в которых затрагивается много интересных аспектов, большинство из них относится к школьной практике. Социально-психологический тренинг как форма обучения не может и не должен оставаться в стороне от данной проблематики. Схема взаимодействия между участниками, реализованная нами в ходе исследования, показала, что, по крайней мере, при работе с базовыми коммуникативными навыками использование формативной обратной связи сверстников позволяет не только получить информацию о результате, но также скорректировать процесс научения, причем еще на этапе планирования, что позволяет сэкономить большое количество времени и сил. Более того, подобная процедура способствует развитию способности к самооценке и самоконтролю, позволяя участнику осознанно планировать и реконструировать процесс планирования коммуникативного взаимодействия.

Термин «оценка» давно и прочно прижился в лексиконе практикующих психологов, преподавателей, тренеров, коучей и т.д. При этом стоит отметить, что, хотя история изучения и исследования феномена именно оценки началась не так уж давно [2, 6] наверное, каждый может легко назвать сразу несколько ее видов – качественная и количественная, оперативная, итоговая оценка и т.д.

Для нас отдельный интерес представляет классификация, или, лучше сказать, разделение оценки на суммативную (или итоговую) и формативную (или процессуальную), которую предложил в 1967 году Майкл Скривен [11].

Теоретический обзор

Любая оценка проводится, имея своей главной целью – определить насколько та или иная деятельность соответствует заявленным результатам. Однако формативная и суммативная оценка отличаются как по задачам, для которых они используются, так и по предмету оценивания.

Суммативная оценка традиционно используется для создания финального отчета и/или для принятия решения об общем качестве всей программы. Суммативная оценка обеспечивает обратную связь по итогам реализации программы всем заинтересованным сторонам.

Формативная оценка обычно фокусируется на процессе и, как правило, чаще используется на ранних этапах создания программы. Суммативная же оценка, как правило, сфокусирована на конечном продукте, завершает процесс.

Формативное оценивание используется для изменения и улучшения программы, и обеспечивает обратную связь участникам во время реализации программы. Оно помогает при определении целей программы, расстановке приоритетов, обеспечивает направление планирования, руководства и управления программой. Информация, получаемая в ходе формативного оценивания, направлена на совершенствование программы и служит обеспечению качества. Формативная оценка акцентирует внимание исполнителей на текущей обратной связи, позволяя им в режиме реального времени адаптировать и устранять неэффективные аспекты программы. Формативная обратная связь часто приводит к принятию решений о дополнительной работе по программе (что следует изменить), в то время как итоговая обратная связь приводит к принятию решений о продолжении, расширении или принятии программы [4, 8, 12].

Формативная оценка увеличивает шансы на успешную реализацию программы, а также позволяет наиболее эффективно использовать наличествующие ресурсы.

Однако в формативном оценивании есть свои трудности:

- Большие затраты времени и ресурсов. Формативная оценка требует частого сбора данных, анализа и составления отчетов, а также оперативного введения изменений в соответствие со свежеполученной информацией;
- Методологические проблемы. Возникает проблема с оценкой результатов изменений в программе, внесенных в результате формативного оценивания. Во-первых, непонятно явились ли изменения результатом определенного вмешательства в программу или результатом совокупности вмешательств. Во-вторых, неизвестно, когда точно появятся результаты после изменения.
- Специфика интерпретации результатов. Важно учитывать, что выводы, сделанные в ходе формативного оценивания, не могут быть перенесены на всю программу в целом.
- Объективность оценщиков. Эта трудность возникает в связи с тем, что оценщики постоянно взаимодействуют с программой и тоже получают обратную связь от участников. Поэтому важно сохранять объективность и дистанцированность, но при этом формулировать четкую и понятную обратную связь [9].

В нашем исследовании, разрабатывая схему взаимодействия участников эксперимента, мы опирались на концепции *action learning* и *learning for mastery*.

Концепция обучения действием впервые была упомянута в статье «Формирование эффективных менеджеров», но особенно популярной стала в 70-е годы XX века. Ее основоположником является Ред Реванс, который полностью сформулировал теоретические постулаты концепции и опробовал обучение действием на практике в британской промышленности [5].

Ред Реванс предпочитал рассматривать обучение действием не как конкретную технику, а как концепцию. Он обозначал, чем обучение действием не является, сторонился единого определения и делал акцент на философию учения, а не на практику. Возможно, это произошло из-за того, что обучение действием - это процесс работы в благоприятной среде сверстников (*peers*), с целью получения новых идей и решениях реальных проблем в режиме реального времени. А такой процесс нельзя свести к одной конкретной процедуре. Целью «обучения действием» является преодоление разрыва между теорией предполагаемых действий (знаниями) и практикой (деятельностью) [10].

И здесь для нас важно, что на всех стадиях данного процесса все участники группы получают обратную связь по своим идеям, предложениям и действиям от других участников. Обучение действием является социальным процессом, в котором участники учатся друг у друга.

В обучении действием оценка присутствует в двух видах – это оценка как суждение и оценка как развитие. Последняя по своим функциям очень напоминает формативную оценку.

Оценка как развитие предполагает продолжительное существование программы и, таким образом, подразумевает введение различных процедур и процессов, позволяющих усовершенствовать ее [5, с.300].

Хотелось бы также отметить, что помимо постоянного взаимного оценивания внутри группы и самооценивания, все участники также вовлечены в процесс оценивания самого процесса обучения действием. Таким образом в концепции обучения действием происходит обучение взрослых на основе взаимодействия со сверстниками (в данном случае коллегами), предоставляющими формативную обратную связь по действиям учащихся. Причем данный процесс является постоянным и регулярным – каждый участник, представляющий проблему на рассмотрение группы, рассказывает о своих действиях, остальные же дают ему обратную связь, после чего происходит корректировка действий.

Изначально Рег Реванс свою концепцию применял на практических задачах, собирая мини-группы для решения реально существующих трудностей. Как правило, это были коллеги, работающие на одном заводе, но имеющие разные специализации. В обучении действием, таким образом, три компонента – люди, отвечающие за решение конкретной задачи; сами задачи; и команда, обменивающаяся знаниями и впечатлениями от процесса. В результате взаимодействия первого и третьего элемента устраняется риск индивидуально принятого неверного решения [7].

Уже сейчас обучение действием применяется при формировании кадрового резерва, коучинге рабочих групп, при поиске решений в ситуации неопределенности, для развития самообучающейся организации [3].

Вторая концепция – learning for mastery – как стратегия обучения и философия образования была предложена Бенджамином Блумом в 1968 году. Обучение мастерству предполагает, что все студенты могут достичь уровня мастерства в усвоении знаний до того, как они переключатся на изучение нового. Если же студенты не показывают должного уровня усвоения материала в тестах, то им нужна дополнительная помощь в обучении. Затем проводится повторное тестирование. Данный цикл повторяется, пока учащиеся не достигнут нужного уровня для дальнейшего продвижения.

Методы обучения мастерству предполагают, что особое внимание нужно уделять формулировкам инструкции, и времени, необходимому каждому студенту для усвоения знаний. Сложность данного подхода заключается в создании такой среды, где предоставляется достаточно времени и используются такие инструкции, чтобы все студенты могли достичь одинакового уровня обучения.

Одним из возможных механизмов помощи отстающим студентам, Блум предложил регулярные встречи небольших групп студентов (два или три) для совместной работы над ошибками. Групповое обучение в данной концепции считается одним из наиболее эффективных инструментов.

Исходя из всего вышесказанного, нами была предложена схема взаимодействия участников эксперимента, описанная далее.

Методы

В ходе проведения исследования мы реализовали специально разработанную схему взаимодействия участников, которая схожа с технологией, используемой Регом Ревансом и Бенджамином Блумом при обучении действием и обучении мастерству.

Цель исследования, озвучиваемая участникам: способность участников к использованию обратной связи, предоставленной сверстниками.

Истинная цель: определение действенности формативной обратной связи при подготовке плана публичного выступления (в зависимости от наличия визуальной информации у оценивающего).

Зависимая переменная: действенность обратной связи.

Независимая переменная: наличие визуализации предмета обратной связи. Т.е. в половине групп те, кто дают обратную связь, видят пункты плана рассказа, в половине групп те, кто дают обратную связь, план не видят. План рассказа предоставляется оценивающим после того, как рассказ будет озвучен. Это было сделано для того, чтобы в процессе рассказа, говорящий мог опираться на план.

Организация исследования

Исследование проводилось в мини-группах по 3 человека. Путем жеребьевки определяется порядок выступления участников друг перед другом.

Участникам предоставлялся созданный ранее стимульный материал, слушающие выбирают из списка две темы, которые им интересны. Затем из этих двух тем выступающий выбирает одну. Данная процедура не являлась обязательной - участники могли выбрать свою тему, опираясь на предложенный список (например, вместо письменного стола одна из участниц рассказывала о кухонных стульях).

Участники готовят краткое выступление-рассказ о запомнившемся им событии или вещи. В процессе подготовки участники составляют план рассказа из 5-9 пунктов.

Затем каждый из участников выступает перед остальными и получает обратную связь о тексте своего выступления.

Обратная связь в обоих случаях дается по трем критериям:

- что в рассказе стоит убрать;
- что в рассказе стоит оставить (надо оставить обязательно);
- какие части рассказа нужно (можно) поменять местами.

После получения обратной связи участнику дается время на подготовку, включающую в себя изменения в плане, после чего он снова рассказывает о событии другим участникам.

Мы сделали так, чтобы половина участников рассказывали о событии, а половина – о вещи. Задача участников, рассказывающих о вещи, также подготовить план выступления. По завершении всех рассказов бланки с первоначальными и измененными планами собирались.

Выборка экспериментальной сессии включала в себя 40 человек в возрасте от 20 до 30 лет, среди которых были представители таких профессий как психолог-консультант, психолог-терапевт, психиатр, менеджер по продажам и студенты факультета психологии.

Результаты

Нами было получено 18 рассказов о событии и 18 рассказов о значимой вещи. Участники объединялись в группы по три человека, всего получилось 12 групп, в шести из которых рассказывали о вещах, а в шести – о событиях. Итогом работы мини-групп являются два плана «до» и «после» и комментарии участников по поводу получения и предоставления формативной обратной связи. Планы 9 рассказов о событиях слушатели видели, планы 9 – не видели; такое же распределение было и с планами рассказов о вещах: 9 планов представлялись слушателям, 9 планов – слушатели не видели. В ходе получения обратной связи по планам участники, которые план видели, могли обратиться за комментариями и разъяснениями к авторам плана.

Мы подсчитали какое количество изменений в плане произошло после предоставления обратной связи, независимо от типа рассказа, но в зависимости от наличия или отсутствия визуализации (диаграмма 1).

Как видно из данной диаграммы больше изменений в размерности плана произошло в случае, когда визуализации у тех, кто дает обратную связь, не было (11). Такое могло произойти так как довольно сложно удержать все подробности рассказа в памяти, а значит даже незначительные детали озвучивались и затем заносились авторами в план рассказа.

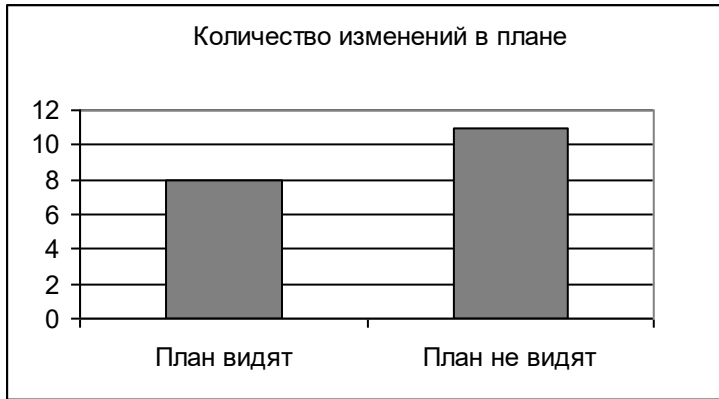


Диаграмма 1 – Количество изменений в плане в зависимости от наличия визуализации

Мы подсчитали сколько изменений в количестве пунктов плана рассказа произошло после предоставления обратной связи для всех групп в зависимости от темы рассказа (диаграмма 2).

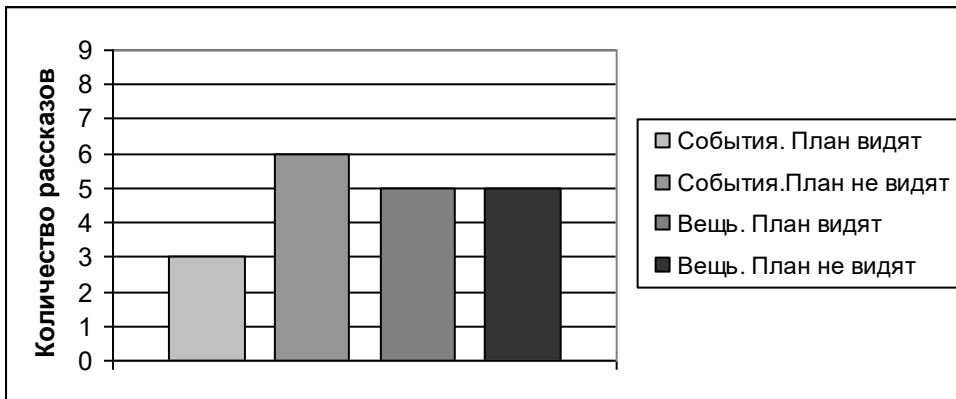


Диаграмма 2 – Количество изменений в плане до и после предоставления обратной связи

Из данной диаграммы видно, что меньше всего изменений в количестве пунктов рассказа было в группе, где рассказывали о событиях и затем первоначальный план представлялся слушателям (изменения в 3 планах из 9). Наибольшее количество изменений в плане размерности плана произошло в группах, где рассказ был также о событии и жизни рассказчика, но первоначальный план слушатели не видели (изменения в 6 планах из 9). Одинаковое количество изменений в размерности плана наблюдается в группах, где рассказывали о значимой вещи, независимо от того, представлялся ли план, или нет (изменения в 5 планах из 9 соответственно).

Нами также был проведен анализ полученной обратной связи и изменения в планах по содержанию пунктов. Как мы отмечали выше, участники эксперимента просили указать, чтобы они оставили в плане, что убрали и что можно или нужно поменять местами.

Интересно, что пункт «что бы вы оставили в рассказе» чаще всего выражался в положительной обратной связи по всему плану/рассказу и подразумевал, что план не нуждается ни в каких изменениях. Не было ни одной обратной связи, где слушатель говорил бы, что обязательно надо оставить, т.е. всегда в своей обратной связи слушатели давали рекомендации по изменению плана, по его совершенствованию.

В ходе обработки анкет нами были выделены два пункта, которые часто появлялись в замечаниях и которые не звучали в инструкции – это добавления в рассказ и конкретизация некоторых частей рассказа. Пункт «добавить» был нами включен на основе 21 анкет из 36, в которых встречались такие слова и фразы как: добавить, хорошо бы расширить, дополнить, не хватает, сделать больше, рассказать подробнее. Пункт «конкретизировать» был включен нами на основании 26 анкет из 36, в которых первоначальные пункты плана стали более подробными и по этим пунктам содержание рассказа виделось более четко. Например, изначально пункт плана мог звучать достаточно обще «Описание вещи», но после получения обратной связи данный пункт плана становился более конкретным – Описание вещи, ее трансформация. Также, во многих комментариях обратной связи звучали слова и фразы: рассказать конкретнее, хотелось бы четче услышать, конкретизируй.

Мы провели анализ изменений в планах, опираясь на описанные выше категории и в зависимости от того видели план оценивающие рассказ, или не видели (диаграмма 3).

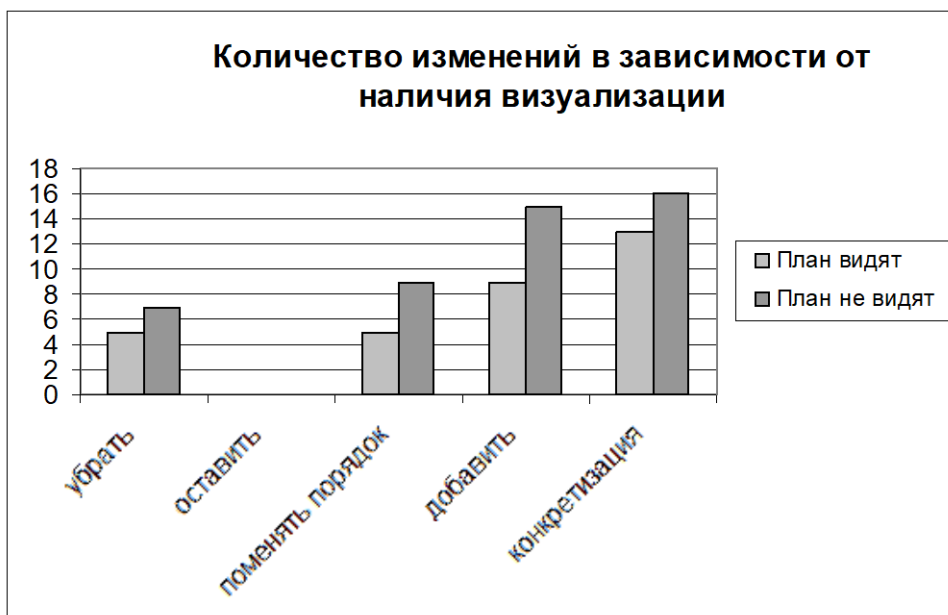


Диаграмма 3 – Распределение изменений в планах в зависимости от наличия визуализации.

Как видно из диаграммы, большая часть изменений произошла в тех группах, где оценивающим план не показывали (47), в то время как в группах, где план предъявляли, изменений было всего 32. Интересно, что тенденция преобладания изменений в скрытых планах сохраняется во всех категориях. Т.е., фактически, визуализация плана рассказа снижает действенность обратной связи, т.к. изменений больше, когда оценивающие план не видят. Особенно ярко виден разрыв в категории «добавить» - разница составляет 6 изменений, что может говорить о том, что в ходе прослушивания рассказов, не видя их плана, участники просили скорее добавить, а не конкретизировать уже существующие пункты.

Распределение количества изменений по 5 видам обратной связи представлено на диаграмме 4.

Как видно из диаграммы больше всего изменений в планах происходило в группах, где рассказывали о событиях, но не показывали слушателям план (30 изменений). На втором месте по количеству изменений группы, в которых рассказывали о вещах и план показывали (21), затем группы, где рассказывали о вещах, но план не показывали (17), на последнем месте – группы, где рассказывали о событиях, и план был виден (11).

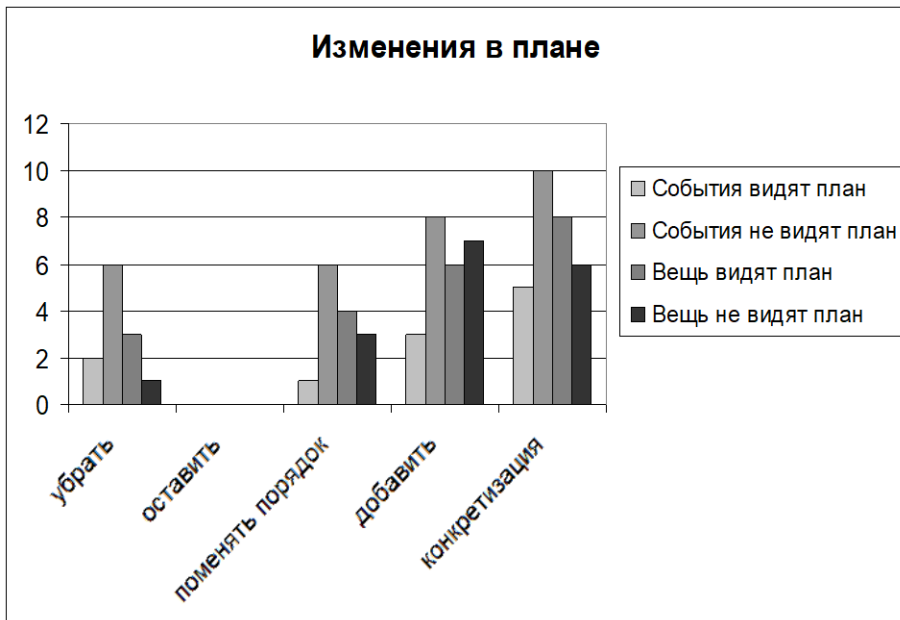


Диаграмма 4 – Распределение изменений в планах в зависимости от наличия визуализации плана и темы рассказа

Больше всего изменений относится к категории «конкретизация» (29), меньше всего – к категории «убрать» (12). В группах, где рассказывали о событиях и предоставляли план слушателям, больше всего изменений в категории «конкретизация» (5) и меньше всего в категории «поменять порядок» (1). В группах, где рассказывали о событиях, и не представляли план слушателям, больше всего изменений в категории «конкретизация» (10) и меньше всего в категориях «убрать» и «поменять порядок» (6). В группах, где рассказывают о вещах и представляют план слушателям, больше всего изменений в категории «конкретизация» (8), а меньше всего в категории «убрать» (3). В группах, где рассказывают о вещах и не представляют план слушателям, больше всего изменений в категории «добавить» (7), а меньше всего в категории «убрать» (1).

Исходя из данных диаграммы, можно сделать вывод, что большая часть замечаний и изменений, соответственно, относятся к конкретизации и содержательному наполнению пунктов. На втором месте количество изменений, связанных с добавлением информации. Также стоит отметить, что наличие визуализации: усиливает действенность сообщений, относящихся к рассказам о вещах – в трех категориях изменений больше, когда план видят; уменьшает действенность сообщений, относящихся к рассказам о событиях – в четырех категориях изменений больше, когда план не видят.

Нам также было интересно узнать какие содержательные изменения чаще встречаются в планах, где произошли изменения в размерности (диаграмма 5).

Как видно из данной диаграммы, количество изменений в категории «добавить» (20) и «убрать» (12) совпадает с общим количеством содержательных изменений, что логично, так как именно эти категории влияют на размер плана. Заметна также и сохраняющаяся тенденция максимального количества изменений в категории «конкретизация» (22).

Наибольшее количество изменений происходит в группах, где рассказывали о событиях и не представляли план слушателям (27). На втором месте по количеству изменений группы, где рассказывали о вещах и показывали план слушателям (18). Меньше всего изменений в группах, где рассказывали о событиях и показывали план слушателям (7).

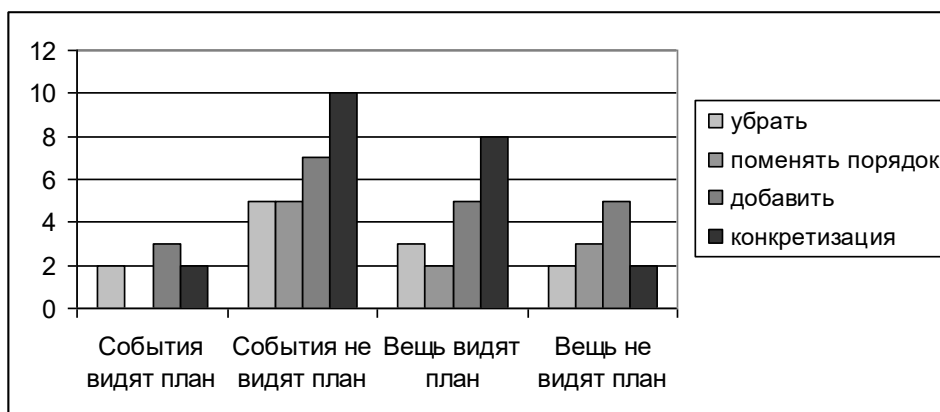


Диаграмма 5– Виды содержательных изменений в планах с измененной размерностью

Интересно, что в качестве добавления к плану рекомендуют рассказывать о своих эмоциях и чувствах, а не только о фактах. Большое количество комментариев касалось различных отклонений от основной сюжетной линии истории – в основном, их советовали убрать. Интересно, что при этом, большинство таких отклонений не было отмечено в плане, т.е. фактически слушатели призывали рассказчика оставаться в рамках плана.

Если говорить об изменении размерности плана (его сокращении или расширении), то, на наш взгляд, особенный интерес представляет разница между количеством подобных изменений в рассказах о событиях, когда план виден слушателям, и когда они план не видят. Именно в данной группе было больше всего изменений по количеству пунктов. Это может объясняться тем, что содержание пунктов неизвестно слушателям и их рекомендации очень конкретны и заключаются в предложениях добавить или убрать что-то в рассказе, но не содержат комментариев по объединению или расширению пунктов, что и приводит к сильному увеличению или уменьшению количества пунктов.

Наименьшее количество изменений в размерности открытого плана событийного рассказа может объясняться тем, что при прочтении пунктов плана, слушатели опираются на содержание пунктов, т.е. предлагают расширить содержание или объединить некоторые пункты, что в конечном итоге приводит к малому количеству формальных изменений, но делает уже существующие пункты максимально содержательно наполненными. В обратной связи по рассказам о событиях с открытыми планами часто звучали формулировки «можно объединить пункты», за счет чего происходило уменьшение размерности плана. Также стоит отметить, что событие само по себе имеет линейную четкую структуру, представленную во времени – у любого события есть начало (завязка), непосредственно событие (основная часть) и завершение (финал). Поэтому план рассказа изначально обладает достаточно четкой интуитивно понятной структурой.

Одинаковое количество изменений в размерности плана для вещей может быть объяснено тем, что рассказ о какой-либо значимой вещи носит более конкретный и детализированный характер. В частности, большинство участников описывали вещь, объясняли, почему она значима и говорили об истории вещи. Вероятно, именно благодаря четкой структуре и конкретной теме рассказа, было довольно мало изменений в количестве пунктов.

Вообще при обсуждении предмета большая часть комментариев касается пункта «внешность», т.е. просят более развернуто описать предмет, что, на наш взгляд, можно объяснить тем, что большинство вещей, о которых рассказывают, являются общими понятиями и их подробное описание позволяет слушателям лучше представить предмет рассказа. Также в качестве итога слушатели часто просят добавлять больше про личное отношение.

Среди рассказов о событиях можно выделить две группы тем, рассказы на которые преобладают. Это рассказы о поездке и рассказы о посещении культурных мероприятий.

Внутри этих условно выделенных групп формативная обратная связь часто касается одинаковых пунктов. В частности, в событиях «поездках» комментарии по пункту «что изменить» касаются смещения акцентов в плане с подготовки к поездке на саму поездку, впечатления от нее, ожиданий от поездки. Причем сами рассказчики отмечали, что такие комментарии вполне уместны.

В рассказах о посещении культурных мероприятий слушатели просили добавить пункт «перспективы».

Хочется отметить, что действенность обратной связи была скорее опосредована темой рассказа – событием или предметом, чем наличием или отсутствием визуализации. При этом стоит отметить, что с чисто формальной точки зрения действенности формативной обратной связи выше для рассказов о предметах – в планах было произведено больше изменений.

Обсуждение результатов

Однако, рассматривая полученные результаты с точки зрения коммуникативного процесса, стоит отметить, что использование визуализации позволяет нам заглянуть в сам процесс коммуникативного акта. В частности, мы видим, какие этапы плана реализуются говорящим и как затем происходит их изменение. Также стоит отметить, что благодаря визуализации во многом становится очевидна связь между внутренней логикой сообщения о вещи или событии и тем, какое количество изменений в дальнейшем было произведено.

Для нас важно, что процесс визуализации – в данном случае, предъявление плана будущего рассказа, позволяет заглянуть непосредственно в процесс планирования коммуникации. Например, в процессуальной (микrogenетической) модели коммуникативного действия [1] обозначены три этапа: оценка коммуникативной ситуации (или ориентация в ней), затем идет планирование и реализация.

Обычно собеседники встречаются друг с другом уже на этапе реализации, мы же благодаря визуализации смогли заглянуть на этап планирования. Причем в случае, когда визуализация отсутствует (план не видят) со стороны того, кто дает обратную связь происходит еще и процесс реконструкции плана. Когда же визуализация есть (план видят) происходит сопоставление того, что есть с личными представлениями о том, как должно быть. И это должно способствовать запуску процессов рефлексии, которому уделяется особое место в концепции обучения действием. Т.е. в данном случае обратная связь действительно отвечает на три ключевых вопроса: какова цель коммуникации (в данном случае - рассказ о событии или вещи), что уже сделано (план), и что еще можно сделать (рекомендации от сверстников). И эти рекомендации, т.е. непосредственно сама формативная обратная связь, также дается на нескольких уровнях.

Существенная часть обратной связи относится к уровню выполнения задачи – насколько качественный получился рассказ. Но так как изначально в инструкции исследования звучал вопрос о том, что можно изменить в плане рассказа, то много обратной связи на уровне процесса выполнения задания, т.е. плана – насколько он качественный, чего в нем не хватает, что изменить и т.д. Уровень метакогний и личностный практически не затрагивается, за исключением редких комментариев, связанных с эмоциями рассказчика и соотносящихся с темой.

Заключение

Все люди хотя бы раз в жизни сталкивались с необходимостью рассказать какую-то историю, причем этому не учат в школах (сложно считать написание сочинений по определенным канонам упражнением по непринужденному и интересному рассказу на какую-либо тему). Поэтому умение рассказывать, являясь базовым коммуникативным умением, в современном мире должно находиться на довольно высоком уровне. Собственно, именно поэтому умение предоставлять и использовать формативную связь о рассказе (т.е. фактически умение слышать собеседника), является важной способностью успешной личности.

В нашем исследовании формативная обратная связь предоставлялась коллегами и соучениками рассказчиков. Таким образом, предполагая, что формативная обратная связь является действенным инструментом совершенствования плана выступления, мы можем сказать, что получения формативной обратной связи от коллег по поводу любой программы и программы тренинга в частности, является достаточно действенным инструментом.

На наш взгляд формативная оценка действительно представляется тем инструментом, который может открыть новые перспективы в совершенствовании программ социально-психологического тренинга. Это связано как с тем, что ее основной компонент – обратная связь – всегда присутствует в процессе тренинга, так и с тем, что время проведения формативной оценки позволяет ей влиять на происходящее максимально оперативно и точно.

Мы предполагаем, что наша несколько модифицированная по сравнению с оригинальными концепциями схема взаимодействия участников, предполагающая вовлечение меньшего количества людей (что облегчает проведение этой процедуры) позволяет решать не только практические (в отличие от обучения действием), но и методологические проблемы. В частности, могут приниматься решения о том насколько адекватно и обосновано использование того или иного упражнения в тренинге, насколько эффективна логика представленной программы, как лучше всего организовать отработку того или иного навыка.

Если же говорить о том, возможно ли интегрирование формативной оценки в организационное обучение, то стоит отметить, что предложенная схема вполне это позволяет. В последнее время обучение персонала организации обретает все большую ценность. Но, так как зачастую, оторвать людей от рабочих процессов на длительный срок сложно, то использование мини-групп с возможностью получения формативной обратной связи, представляется оптимальным вариантом. Ведь, во-первых, люди учатся друг у друга, находясь в одном смысловом поле, обладая единым и, в то же время, разным видением проблемы. Во-вторых, данный вариант обучения не требует больших временных и финансовых затрат. И, в-третьих, он достаточно эффективен, так как обучение в группах эффективнее, чем индивидуальное.

Литература:

1. Болотова А.К., Жуков Ю.М. Психология коммуникаций: моногр. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015.
2. Фролов И. Т. и др. Введение в философию: Учеб. пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2003.
3. Опарина Н.Н. Обучение и развитие кадрового резерва (Устный доклад)/ Ломоносовские чтения - 2011, Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, 14-23 ноября 2011.
4. Оценка программ: методология и практика / Под ред. А.И. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н.А. Кошелевой. М.: Издательство «Престо-РК», 2009. 396 с
5. Практика обучения действием / под.ред. Педлера; пер.с англ. под ред. О.С.Виханского. М.: Гардарики, 2000.
6. Сутужко В.В. Общенаучные аспекты теории оценки // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии, №1 (9), 2009.
7. «Обучение действием»: история и концепция. URL: <http://wsclan.narod.ru/manager/2/1a.html>. Дата обращения: 01.07.2018.
8. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31, 2009.
9. PCMH Research Methods Series, AHRQ Publication No. 13-0025-EF, March 2013.
10. Ramaswamy Nithya. Intentions and interpretations of action learning/ Institute of Education/ University of London/ Dissertation, 2011.

11. Scriven M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand-McNally, 1967, p. 39-83.
12. Taras M. Assessment – summative and formative – some theoretical reflections // *British Journal of Educational Studies* Vol.53, No.4, December 2005, pp. 466–478.
13. Worthen B.R., Sanders J.R., & Fitzpatrick J.L. *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (2nd ed.). White Plains, NY: Longman, 1997.

Ничепорук Людмила Михайловна. E-mail: lucyni@mail.ru

Дата поступления 23.09.2018

Дата принятия к публикации 10.11.2018

EFFECTIVENESS OF FORMATIVE FEEDBACK FOR THE DEVELOPMENT OF BASIC COMMUNICATIVE SKILLS

DOI: 10.25629/HC.2018.11.06

NICHEPORUK L.M.

Moscow state University named after M. V. Lomonosov. Russia, Moscow

Abstract. This article focuses on the use of formative evaluation, in particular, formative feedback to improve such basic communication skills as the ability to tell stories. The article presents the results of a study conducted to identify the degree of effectiveness of feedback received from peers during the formation and narration of a small story about a significant thing or event. As peers we define not only persons who are the same as the subjects, but also those who can be with the subjects in the same status, at the same level in the hierarchy. The methodology used is a modified scheme, previously used in the concept of learning by action. We also offer areas for the practical application of the results of our research - in particular, in the form of in-house training. The results of this study can be useful by studying the issue of formative training evaluation and not only programs.

Keywords: formative feedback, formative evaluation, communicative skill.

References:

1. Bolotova A.K., Zhukov Yu.M. *Psikhologiya kommunikatsii* [Psychology of communication]. Moscow: Higher school of Economics Publ., 2015.
2. Frolov I.T. and other. *Vvedenie v filosofiyu* [Introduction to philosophy]. 3-rd ed. Moscow: Respublika, 2003.
3. Oparina N.N. Obuchenie i razvitie kadrovogo rezerva (Ustnyi doklad). *Lomonosovskie chteniya-2011* [Training and development of personnel reserve (Oral report)/ *Lomonosov readings-2011*]. Moscow, Moscow state University named after M. V. Lomonosov, Russia, 14-23 November's 2011.
4. *Otsenka programm: metodologiya i praktika* [Programme evaluation: methodology and practice]. In A.I. Kuz'mina, R. O'Sullivan, N.A. Kosheleva (eds.). Moscow: Presto-RK, 2009. 396 p.
5. *Praktika obucheniya deistviem* [The practice of learning through action]. In Pedlera, O.S. Vikhanskiy (eds.). Moscow: Gardariki, 2000.
6. Sutuzhko V.V. Obshchenauchnye aspekty teorii otsenki [General scientific aspects of evaluation theory]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsial'nye tekhnologii*, no. 1 (9), 2009.
7. "Obuchenie deistviem": istoriya i kontseptsiya ["Learning by doing": the history and concept of]. URL: <http://wsclan.narod.ru/manager/2/1a.html> (accessed 01.07.2018).

8. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31, 2009.
9. PCMH Research Methods Series, AHRQ Publication No. 13-0025-EF, March 2013.
10. Ramaswamy Nithya. Intentions and interpretations of action learning/ Institute of Education/ University of London/ Dissertation, 2011.
11. Scriven M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand-McNally, 1967, p. 39-83.
12. Taras M. Assesment – summative and formative – some theoretical reflections // *British Journal of Educational Studies* Vol.53, No.4, December 2005, pp. 466–478.
13. Worthen B.R., Sanders J.R. & Fitzpatrick J.L. *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (2nd ed.). White Plains, NY: Longman, 1997.

Nicheporuk Lyudmila Mikhailovna. E-mail: lucyni@mail.ru

Date of receipt 23.09.2018

Date of acceptance 10.11.2018